

Вознюк О.В. Наукова сутність педагогічної системи В. Сухомлинського: екологічний аспект / О. Вознюк // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія "Педагогіка". – 2002. – № 4. – С. 75-78.

УДК 373.044.3

О. В. Вознюк,

викладач

(Житомирський військовий інститут)

НАУКОВА СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО: ЕКОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Розглядаються деякі наукові, й зокрема психолого-педагогічні
принципи педагогічної системи В. О. Сухомлинського,
що пояснюють її педагогічну ефективність.*

Вознюк А. В. Научная сущность педагогической системы В. А. Сухомлинского: экологический аспект.

Рассматриваются некоторые научные и, в частности, психолого-педагогические принципы педагогической системы В. А. Сухомлинского, которые поясняют ее педагогическую эффективность.

Voznyuk O. V. Scientific essence of the pedagogical system of V. O. Sukhomlinsky: ecological aspect.

Some scientific and psychological and pedagogical principles of the pedagogical system of V. O. Sukhomlinsky, which clear up its pedagogical effectiveness, are analysed.

У світі існує небагато педагогічних систем, що входять до педагогічної скарбниці людства. Педагогічна система О. В. Сухомлинського відноситься саме до таких. В чому ж психолого-педагогічна й загально-наукова сутність впливу цієї системи? Перш за все, вона орієнтується на загально-науковий принцип оптимізації функцій будь-якого організму, згідно з яким життєдіяльність живих систем скерована спрямуванням до оптимального режиму функціонування. Останнє знаходить своє втілення в природних системах, тому психолого-педагогічний принцип природовідповідності, який орієнтує розвиток людини у напрямку природної досконалості, може вважатися одним із найбільш доцільних у сфері педагогіки. Саме він належить до головних педагогічних пріоритетів педагогічної системи В. О.

Сухомлинського, який розглядав природу на підставі системного наукового підходу, визначаючи багатогранність її впливу на особистість дитини, необхідність використання природи як засобу формування особистості ще з раннього дитинства.

Іншим науковим принципом, на якому базується педагогічна система великого майстра, є принцип цілісності функціонування будь-якої системи. Щодо соціальних систем, то принцип цілісності реалізується через наявність як спільних інтересів та сумісної діяльності людей, так і через співчуття ближньому, розуміння і співпереживання почуттів інших людей, вміння стати на їх точку зору. Саме ці розвинені емпатійні здібності допомагають людині усвідомити себе повноцінною особистістю.

Одним із суттєвих механізмів формування почуття співчуття й емпатії виявляється у зв'язку між позитивним емоційним збудженням (гарним настроєм) і доброзичливим ставленням до людей [2, 87]. Дане положення, що підтверджено експериментально, використовується багатьма педагогами як самоочевидний постулат. У *“школі радості”* В. О. Сухомлинського розвиток дітей проходив у атмосфері їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації [6], що сприяло формуванню в учнів позитивної установки щодо інших людей, а ця остання передбачала прагнення перейматися їх настроями та емоційними станами, мінімізувала розвиток психологічних захистів в учнів, що сприяло їх гармонійному розвитку.

До речі, формування почуття радості як основи співчуття покладено в основу *“глибинної”* (за нашим визначенням) педагогічної технології А. С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Дана технологія одержала назву *“педагогіки завтрашньої радості”*.

“Школа радості” В. О. Сухомлинського – це, по суті, назва системи методів навчання дітей у природі. Для цього тут було збудовано *“зелений клас”*; значна частина занять проводилася на лузі, біля річки, на галявині тощо. Вчений називав свій експеримент підготовкою дітей до систематичного навчання. Однак навіть короткий аналіз *“школи радості”* дає підстави вважати, що це була цілісна система навчання дітей шестирічного віку, яка враховувала такі особливості дитячого мислення, як образність, пластичність, емоційну збудливість думки. Саме на них спирався вчений, коли проводив з дітьми уроки *“живої думки”*.

Позитивний емоційний стан дитини, який формувалася у *“школі радості”*, гармонізував розвиток дітей через насичення цього стану певним значущим сенсом. Механізм цього насичення полягає у

методі “кодування” (“якоріння”, “каналізації”, “символізації”) психічних станів людини, відомому у психології, яка відзначає, що психічні стани людини можуть одержувати відповідне кодування (інтерпретацію) завдяки механізмам соціальної символізації, за допомогою яких дані стани певним чином детермінуються, маркуються і каналізуються, створюючи нові “вектори” мотивації людської поведінки [2, 123]. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і одержати подальшу реалізацію в річищі суспільно прийнятих норм, що регулюють поведінку людини, яка “одягає” свій емоційний стан у шати романтичної любові. Таким чином, “можливість інтерпретації свого стану... пов'язана і з наявністю в тезаурусі суб'єкта певних лінгвістичних конструцій, і з оволодінням правилами їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином” [2, 123]. Дані стани піддаються соціальній каналізації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини.

Таким чином, у дітей, що навчалися у “школі радості” В. О. Сухомлинського, створювалось особливий позитивний настрій, якій отримував значущі вектори у вигляді відповідних позитивних психологічних установок, які згодом трансформувалися у переконання та через саморефлексію, інтеріоризуючись, набували світоглядно-ціннісних орієнтирів.

Інший важливий момент виховного впливу педагогічної системи В. О. Сухомлинського пов'язаний з використанням ресурсів казки та рольової гри у навчанні та вихованні дітей, у чому він був новатором. У даному разі це відповідає науковому принципу цілісності функціонування будь-якої системи. Пояснимо це.

У Павлівській школі існувала дитяча кімната казки, яка була незвичною не лише за інтер'єром, але й за змістом діяльності у ній дітей (зашторені вікна, світло-голубого кольору стеля з вмонтованими в неї світильниками, що нагадували небесні зірки – все це спонукало до пробудження дитячої фантазії; перед входом до кімнати діти знімали взуття, сідали посеред кімнати на килимове покриття і поринали у світ казки. Природно, цьому сприяли і технічні засоби, а також можливість використовувати ляльки, іграшки та здійснювати постановку казок). Поступово у процесі занять серед природи та у кімнаті казки накопичувався досвід дітей, і на цій основі їх спонукали до усного складання казок.

Розглянемо психолого-педагогічну функцію казки як не лише навчально-виховного засобу, але й як відображення міфологічної

реальності, що є витоковим джерелом розвитку людства. Проаналізуємо цю функцію казки за допомогою концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, яка останнім часом виявляє потужні евристичні можливості. Можна сказати, що права півкуля, яка виражає синтетичний аспект знання та відображає світ за принципом “все у всьому”, втілює в собі дологічне (наочно-образне, наочно-дійове) правопівкульове мислення людини, яке в процесі її розвитку починає “конкурувати” з більш молодію в еволюційному відношенні лівопівкульовою психікою людини, що виражає аналітичний аспект знання і відбиває світ дискретно-множинним, абстрактно-аналітичним, вербально-логічним чином.

Принцип неперервності психічної діяльності людини передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діахронічного аспектів аналізу еволюції людини. Цей аналіз доводить, що правопівкульова психіка, розвиток наочно-образного мислення, здібність до емпіричних узагальнень у дитини відіграють наріжну роль в житті дорослої людини та “не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб “замінити” його вербально-логічним мисленням” [2, 229]. Справа у тому, що цей тип мислення “вирастає” з багатозначного метафоричного (“казкового”) правопівкульового освоєння дійсності людиною, при цьому, як свідчить нова парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження, синтезу право- та лівопівкульового аспектів психіки, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкуль, як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи базу для інтуїтивно- евристичного розуміючого відбиття дійсності та її опанування, в процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне з'єднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів “правого”, творчого аспекту психіки (який відповідає функціям переважно правої півкулі головного мозку людини). При цьому необхідно не поспішати замінити активність правої півкулі лівою. А. В. Запорожець пише, що розум людини, у котрої у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочно-образне мислення, може одержати згодом односторонній розвиток, набути надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру [3].

Феномен функціональної неперервності (тобто цілісності) півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обернення, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати “наукові міфи”. Адекватне пізнання світу людиною передбачає сплавлення наукового (однозначного, переважно лівопівкульового, раціонального) та міфологічного (багатозначного, переважно правопівкульового, міфологічного) типів осягнення світу, а це формує автентичну реальність як Істину (її С. Б. Церетелі визначив як “єдність протилежностей”), у сфері якої з'єднуються протилежності і формується дипласія – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнювання двох елементів, що взаємовиключаються. Це дає можливість розвивати діалектичне світобачення.

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші прийоми інакомовно-метафоричного, міфологічного відображення дійсності виступали та виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом “входження” в неї, виявляючись головним вербальним засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфоепічна картина світу, яка потім підкорюється теоретико-прагматичній науковій картині. Треба сказати й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки [5], мудрість народів світу [1], дозволяють прогнозувати події, будувати свою поведінку на основі конструювання моделі світу, виступаючи особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих (“природжених”) архетипових ідей, “мислительних матриць” людства [4].

У казці право інтерпретації віддається читачеві або слухачеві. Це право реалізується ним на тому чи іншому рівні когнітивних “домагань”, у тих чи інших концептуально-теоретичних формах. При цьому сфера наукових смислів, що здобуваються в процесі такої інтерпретації, є практично необмеженою. Більш того, емоційно-наочний, конкретно-чуттєвий настрій казки може бути базою для розв’язання проблемного завдання, бо, як показали дослідження, стан емоційної активації включається у процес розв’язання проблеми, виконувannya тих чи інших дій. А сама емоція (як явище правопівкульової активності) виступає попереднім етапом розв’язання завдання [7], виступаючи “паливом” для психофізіологічного “казана”, де готується це розв’язання, і де логічне знання присутнє у “згорнутому”, “зашифрованому” вигляді.

Казка як втілення аналітичного знання у “згорнутій” синтетичній формі виступає у вигляді системи підсвідомих архетипових ідей, які здатні трансформуватися в науково-теоретичні схеми. Чим глибше занурюється дитина у світ казок та чим більш просторий цей світ, тим більше науково-теоретичних змістів вона згодом здатна сприйняти, добути та кристалізувати.

Отже, казка, міф, народна традиція, ритуал, як форми активності переважно правопівкульової психіки, є принципово необхідним засобом навчання та виховання дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку, на протязі якого весь цей процес, всі його аспекти, всі шкільні предмети мають бути реалізовані саме через вищезазначені засоби.

Можна дійти висновку, що назріла нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчаючої казки, актуальність котрої незмірно зросла разом с практично повним усуненням релігійно-міфологічних інститутів у сучасному суспільстві. Однією з програмних цілей цього педагогічного напрямку може бути розробка процедур складання навчаючих казок та інтерпретація вже існуючих.

Таким чином, казка (що використовувалася у педагогічній системі В.О. Сухомлинського), яка стимулює розвиток правопівкульового компонента психіки, має непересічне значення у процесі навчання та виховання. Використання казки відповідає принципу цілісності функціонування будь-якої системи, оскільки завдяки цьому досягається функціональна цілісність двох протилежних стратегій пізнання й опанування дійсністю, що пов'язані з діяльністю правої та лівої півкуль головного мозку людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большунова Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 39–43.
2. Гозман Л. Я, Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 176 с.
3. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.
4. Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 344 с.

5. Мухина В. С. Этнопсихология: настоящее и будущее // Психологический журнал. – Т. 15. – 1994. – № 3. – С. 42–49.

6. Сухомлинский В. О. Вибр. тв.: в 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. шк., 1977. – 629 с.

7. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 234 с.